

L'impact des représentations socio-langagières et du plurilinguisme algérien dans l'enseignement du français oral en classe de terminale « S »

Ouardia Aci
Université Blida 2, Algérie

Résumé

Notre recherche relève du champ scientifique de la sociodidactique. Elle porte sur le rôle que jouent les représentations dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie. Partant d'une recherche antérieure portant sur l'impact des représentations sociales sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, nous nous sommes posée la question suivante : Quels rôles jouent le contexte sociolinguistique et les représentations des langues dans l'enseignement de l'oral en FLE¹ en Algérie ?

Question à laquelle nous avons tenté de répondre par les deux hypothèses suivantes : le milieu sociolinguistique favorise l'apparition de certaines représentations ; et élèves et enseignants ont des représentations qui jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe. Dans le but de les vérifier, deux enquêtes ont été menées chez des élèves de terminale S et leurs enseignants, dans deux lycées différents et dans deux villes différentes. Ces enquêtes, constituées d'entretiens et de questionnaires écrits, étaient centrées, d'une part, sur les milieux sociolinguistiques des élèves et, d'autre part, sur les représentations des élèves et de leurs enseignants quant à l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe. Tout cela a été réalisé dans une optique comparative. Les résultats obtenus ont permis de vérifier et de confirmer nos hypothèses de départ. Cette recherche nous a montré la nécessité de prendre en compte les représentations qu'un élève se fait de l'objet à apprendre et à enseigner. Cette étude, certes descriptive, nous a permis de proposer, en fin de parcours, quelques pistes pour enseigner l'oral en classe au secondaire, en utilisant les perceptions des élèves et des enseignants.

Mots-clés

Représentations sociales/langagières – didactique de l'oral – sociodidactique – sociolinguistique – plurilinguisme- interculturalité

¹ Français Langue Étrangère

Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier, se fonde sur deux « piliers » : l'écrit et l'oral. Nous nous sommes interrogée sur l'oral et son enseignement/apprentissage en Algérie. En effet, ce pôle (l'oral) a été délaissé dans le système éducatif algérien (avant la réforme éducative de 2003) au point de devenir un complexe chez nos élèves et étudiants. Cependant, et depuis cette dernière réforme, l'oral, dans les programmes éducatifs officiels, s'est vu revalorisé et ce dans tous les paliers de l'éducation algérienne. La question de savoir pourquoi cette soudaine importance a été attribuée au français oral à l'école s'est posée à nous. Ayant, en 2005, travaillé sur le thème de l'échec universitaire dans l'enseignement/ apprentissage du français et en français, nous nous sommes rendue compte, lors d'une enquête par questionnaires écrits, que la majorité des réponses données par des étudiants de première année, toutes filières confondues, mettaient en avant des images ou des représentations plus ou moins « négatives » qu'ils se faisaient du français oral ou parlé. En tant qu'enseignante, au C.E.I.L. (Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université de Blida), nous nous sommes aperçue que la majorité de nos étudiants (pour ne pas dire tous) ont beaucoup de lacunes en français et surtout à l'oral. Par ailleurs, nous avons constaté que la majorité des étudiants de première année universitaire (toutes filières confondues et surtout scientifiques) s'est inscrite dans ce centre dans un seul et même but : « *apprendre à parler en français* »². Parallèlement, beaucoup d'enseignants s'accordent à dire que les étudiants nouvellement inscrits à l'université ont beaucoup de difficultés à parler en français, ou du moins plus qu'à écrire en français.

Outre cela, les pratiques langagières en Algérie ne sont pas à négliger. En effet, la situation de contact et/ou de conflit de langues en Algérie est presque « inextricable » dans la mesure où, tout comme dans d'autres pays du Maghreb (Tunisie et Maroc), coexistent plusieurs langues : l'arabe algérien (souvent réduit au rang de « dialecte » et langue maternelle des Algériens), l'arabe classique (langue officielle de l'Algérie, souvent appelée « standard » et langue maternelle des Algériens), le tamazight (langue nationale algérienne et langue maternelle en Kabylie (nord-est algérien) et les langues étrangères³ dont le français (reconnu comme étant « langue étrangère 1 ») et l'anglais (langue étrangère 2). De plus, cette situation sociolinguistique varie en fonction des différentes régions voire des différentes villes. De ce fait, nous nous trouvons dans une situation de plurilinguisme assez difficile à cerner et qui reste problématique dans la mesure où des questions restent posées : qu'en est-il vraiment sur le terrain algérien ? Est-ce que le français est vraiment langue étrangère ? Est-ce que l'arabe classique ou standard est réellement langue maternelle des Algériens ? Est-ce que l'arabe algérien

² Propos d'étudiants inscrits au Centre d'Enseignement Intensif des Langues recueillis en 2007.

³ Les qualifications de langue étrangère (1 et 2) ne sont valables que dans les programmes officiels de l'Éducation Nationale Algérienne.

n'est que « dialecte » ? Et surtout quel est l'impact de ce plurilinguisme sur l'enseignement/apprentissage du français en général et du français oral en particulier ?

Toutes ces questions et ces constats nous amènent à nous pencher et à nous interroger, d'une part, sur la nature et le rôle des représentations que se font enseignants et élèves du secondaire sur le français, sa place en Algérie ; sur le français parlé en Algérie et sur l'enseignement/apprentissage du français oral. Et, d'autre part, sur la situation sociolinguistique algérienne et son impact sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de 3AS⁴ dans deux villes (Blida et Alger), à la fois très rapprochées géographiquement et peut-être différentes sociolinguistiquement.

1. Problématique

L'objectif de notre recherche est double : d'une part, il s'agit de découvrir la ou les représentation(s) que se font enseignants et élèves des langues présentes en Algérie en général et à Blida et Alger en particulier. Et, d'autre part, de réfléchir sur l'impact de ces représentations langagières sur l'enseignement/apprentissage du français oral en classe de 3AS. Ainsi, nous tenterons de répondre à la question suivante : *Quels rôles jouent le contexte sociolinguistique et les représentations des langues dans l'enseignement de l'oral en FLE⁵ en Algérie ?* En d'autres termes : quelles sont les représentations que se font élèves et enseignants du secondaire algérien des langues en présence en Algérie ? Et quel est l'impact de ces représentations sur l'enseignement/apprentissage du français oral en Algérie ?

2. Hypothèses

Pour répondre à ces dernières questions, nous avons émis une hypothèse centrale qui stipule que le(s) contexte(s) sociolinguistique(s) génère(nt) des représentations langagières et ces dernières ont un impact direct sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe. Cette hypothèse s'articule autour de deux axes :

Le premier est que le(s) contexte(s) sociolinguistique(s) algérien(s) joue(nt) un rôle primordial dans la formation des représentations des élèves quant aux langues en présence en Algérie et au français en particulier, et que ces représentations ont un impact (positif ou négatif) sur l'enseignement/apprentissage de l'oral au secondaire algérien.

Par ailleurs, rappelons qu'en Algérie, les langues en contact(s) ou en conflit(s) sont différentes et ont différents statuts. Ainsi, et selon la Constitution algérienne, la langue arabe classique (standard) est reconnue comme étant la langue officielle et maternelle de tous les Algériens. L'arabe algérien est qualifié de dialecte ou de variante dialectale de l'arabe classique et est aussi la langue maternelle d'une grande majorité

⁴ Classe de Terminale, option Sciences de la Vie.

⁵ Français Langue Étrangère.

d'Algériens⁶, la langue tamazight est l'une des variantes du berbère parlée par six millions d'Algériens principalement situés en Kabylie (au nord-est d'Alger) ; le français qui a le statut de première langue étrangère et l'anglais de seconde langue étrangère.

Cependant, le fait de parler de statut pour la langue française ne cesse de causer des débats passionnés et de varier d'un endroit à un autre. En effet, cette langue héritée de la période coloniale, a été, depuis l'indépendance, qualifiée de « langue étrangère », puis de « langue étrangère à statut particulier⁷ », ensuite de « langue scientifique et technique » et enfin de « langue fonctionnelle ». Pourquoi toutes ces hésitations autour d'une langue étrangère ? Pourquoi n'est-elle pas considérée au même titre que l'anglais ou l'espagnol ? Et surtout est-elle réellement une langue étrangère en Algérie ? Ainsi, la définition du Dictionnaire de Didactique des Langues (Gallisson & Coste, 1976) ci-dessous pourrait renvoyer à la situation du français en Algérie :

Langue seconde et langue étrangère se définissent comme non maternelles (...) mais se distinguent l'une de l'autre par le fait que la langue seconde bénéficie officiellement d'un statut privilégié.

Ainsi, nous constatons que, selon cette dernière définition, ce statut privilégié de la langue française dont nous parlions plus haut se confirme. Donc, le français en Algérie serait, selon la définition donnée, une langue seconde plus qu'une langue étrangère. De plus, la langue seconde, selon ce même dictionnaire (*id.*), est une langue d'enseignement même si celle-ci n'est pas la langue maternelle des enfants. Aussi, dans le contexte scolaire, le français est la seule « langue étrangère » enseignée dès la 3^{ème} année primaire juste après l'arabe classique. Par ailleurs, cette dernière définition pourrait être aisément appliquée au statut de l'arabe classique (standard) dans la mesure où cette langue est la première langue d'enseignement en Algérie, excepté le fait que cette langue soit officielle, celle-ci n'est pas la langue maternelle des Algériens. En effet, en Algérie, comme dans d'autres pays du Maghreb (le Maroc et la Tunisie), un autre code linguistique s'est instauré naturellement, celui-ci est l'arabe algérien (dialectal). Cet arabe n'est autre que le métissage des langues présentes en Algérie : l'arabe classique, le français, le tamazight et l'anglais. Ce métissage est la langue parlée par la majorité des Algériens, ainsi ce « dialecte » est en réalité une langue maternelle au même titre que le tamazight. Malgré ces définitions et ces constats, le français est et reste toujours au centre de nombreuses polémiques en Algérie, et ce pour des raisons politico-historiques. Ces polémiques autour des langues et de leurs statuts en Algérie font qu'au sein même de la société et des familles algériennes des images et des

⁶ Concernant l'arabe algérien, nous jugeons important de mentionner qu'il en existe plusieurs variétés en fonctions des régions.

⁷ Le français est pourtant dans les textes officiels, relégué au rang de langue étrangère au même titre que les autres langues malgré la situation particulière dans laquelle il se trouve, parlé et/ou écrit par une grande tranche de la société (ceux d'un certain âge : 40 ans et plus pour des raisons historiques et de formation). Mais c'est la seule langue étrangère introduite au primaire.

perceptions sont transmises et inculquées aux enfants. Celles-ci sont plus communément appelées « représentations » et c'est le second axe de notre hypothèse.

Les représentations sont avant tout une notion empruntée à la sociologie. Selon Jodelet (1997 : 365) :

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement il désigne une forme de pensée sociale

Ainsi, les représentations sociales sont les savoirs et connaissances communs et partagés par toute une société (Aci, 2007). M. Pendanx (1998) définit les représentations comme étant : « l'image que l'on se fait d'une notion ou d'une activité et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle ». Donc, cette notion fait partie de notre vie quotidienne, chaque objet, chaque sujet est perçu de manière individuelle ou collective par un (des) individu(s). En didactique, les spécialistes de l'apprentissage se sont saisis des représentations comme un concept fondamental. Les didacticiens des sciences, notamment, ont tenté de préciser et d'approfondir cette notion dans une perspective spécifiquement didactique (Moore & Castellotti, 2002). En linguistique et en didactique des langues, plusieurs courants ont recours à la notion de représentation. Les sociolinguistes, en particulier, ont mené de nombreux travaux sur les attitudes⁸ et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages par exemple. Ainsi, l'objet d'apprentissage est spécifique. Selon Moore et Castellotti (2002), il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi « d'usages diversifiés à s'approprier », notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus importante l'influence de facteurs sociaux, économiques, affectifs, et « l'hétérogénéité » même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.

En conséquence, les représentations sont présentes dans l'enseignement / apprentissage et elles orientent les apprentissages des élèves et les pratiques des enseignants. Les représentations guident les comportements et les interactions et donc favorisent ou pas l'intercompréhension. De ce fait, nous pouvons déduire que l'échec et/ou la réussite dépendent en partie des représentations qui orientent les élèves.

⁸ L'attitude est, selon D. MOORE (2001), « une évaluation ou une appréciation d'un sujet ».

3. Choix méthodologiques et recueil des données

3.1. *Les publics visés et les cadres de l'enquête*

Notre recherche concerne deux types de publics, certes différents mais complémentaires : des élèves de terminale S et des enseignants du secondaire. Nous avons choisi de travailler avec deux lycées et deux populations différentes : un lycée d'Alger Centre et un lycée de Blida (Ouled Yaich). En effet, dans la mesure où nous nous intéressons à la réintroduction de l'oral en classe, nous pensons directement à comment apprendre l'oral et comment enseigner l'oral. Donc, les seuls capables de répondre à ces deux questions sont les acteurs de la classe (élèves et enseignants). Outre ce premier aspect, nous faisons une étude sur le rôle des représentations langagières dans l'enseignement/apprentissage de l'oral, et, comme nous l'avons vu dans le point précédent, les représentations ont un lien tangible avec l'enseignement/apprentissage d'une langue, en général, et de l'oral en particulier.

Dans ce même aspect, connaître les représentations des enseignants et des élèves peut expliquer certains phénomènes et/ou problèmes d'apprentissage et d'enseignement.

Aussi, le choix des élèves de terminale S s'explique par le fait que ce sont souvent les étudiants scientifiques qui ont le plus besoin du français (oral et écrit) une fois à l'université.

Par ailleurs, il faut savoir que les deux villes choisies (Alger et Blida) sont proches géographiquement (Blida est à 49 km au sud-est d'Alger), mais que les pratiques langagières et les milieux sociolinguistiques sont très différents l'un de l'autre.

Ainsi notre échantillon est constitué de 44 élèves (31 du lycée Omar MELLAK de Blida et 13 du lycée ARROUDJ d'Alger), d'une moyenne d'âge allant de 16 à 20 ans. Et de 6 enseignants (2 d'Alger et 4 de Blida) dont l'âge varie entre 32 et 50 ans.

La différence dans le nombre des élèves d'Alger et de Blida, s'explique par le fait qu'à Alger, ou du moins dans le lycée où notre enquête a été effectuée, nous sommes arrivée lors d'une séance de TP de physique où les classes sont divisées en groupes et dont l'enseignant était absent. Par contre, la différence dans le nombre d'enseignants s'explique par le fait que dans un lycée (celui d'Alger) il n'y a que 3 enseignantes de français (l'une d'entre elles était absente le jour de notre venue) et qu'au lycée de Blida il n'y a que 4 enseignants de français. De plus, dans la mesure où nous avons été retardée dans la réalisation de notre enquête à cause d'une autorisation d'accès au lycée ARROUDJ, nous ne pouvions plus nous permettre d'attendre ou de reporter notre enquête.

Nous tenons, cependant, à signaler que le choix des élèves est aléatoire : aucun critère de sélection n'a été adopté pour nous permettre de choisir tel ou tel élève. Ont participé à l'enquête ceux qui se trouvaient en classe les jours où nous nous sommes rendue dans les lycées.

3.2. Le protocole de recherche

Notre recherche comporte deux (2) étapes :

- une enquête par questionnaires écrits ;
- une enquête par entretiens directifs enregistrés puis transcrits.

La première enquête est adressée à 44 élèves de terminale « S » (31 du lycée de Blida, et 13 du lycée d'Alger). Elle a pour objectif de découvrir les milieux sociolinguistiques dans lesquels évoluent les 44 élèves interrogés.

La seconde enquête est adressée aux élèves des deux lycées (Blida et Alger) et à leurs enseignants. L'objectif de cette enquête est de mettre en évidence les représentations et les attentes qu'ont élèves et enseignants au sujet de l'oral en classe.

3.3. Procédés de collecte des données

Les procédés de collecte des données sont les entretiens directifs et des questionnaires écrits.

Les questionnaires écrits

Notre questionnaire écrit fut proposé qu'aux élèves de terminale S et comprend quatorze 14 questions.

Nous avons opté pour un questionnaire écrit :

- parce que, d'une part, inscrite dans le domaine de la socio-didactique, nous n'aurions pu faire une recherche sans nous intéresser au vécu social et sociolinguistique des élèves interrogés.
- pour découvrir les milieux sociolinguistiques dans lesquels évoluent les élèves qui constituent notre échantillon et découvrir leurs représentations langagières quant aux langues en présences en Algérie.

Et d'autre part, pour permettre à l'élève de répondre aisément ; en plus, nous avons stipulé en tête du questionnaire que l'élève pouvait répondre dans la langue dans laquelle il était le plus à l'aise. Tout cela, dans l'attente de réponses fiables.

Les entretiens directifs

Nous avons opté pour des entretiens directifs pour pouvoir suivre les guides d'entretiens à la lettre et poser exactement les mêmes questions à tout le monde. Car si nous avions opté pour des entretiens semi- directifs, nous n'aurions jamais pu obtenir des résultats fiables dans recherche à la fois vaste et délicate : nous n'avons pas voulu prendre le risque de nous y perdre. Ainsi, il s'agit, dans cette enquête, de recueillir des données orales pour pouvoir ensuite les superposer aux données écrites de la première enquête, les confronter aux premières données et les confirmer ou les opposer. Cette

seconde enquête complète la précédente. En effet, elle est destinée aux élèves de terminale S et aux enseignants du secondaire algérien.

Le guide d'entretien destiné aux élèves :

Après analyse de la première enquête nous avons sélectionné 28 élèves parmi les 44 interrogés (15 de Blida et 13 d'Alger) qui avaient principalement répondu aux questions n : 5, 11, 14 (voir le questionnaire de l'enquête n°1 en annexe) qui était en réalité les critères de sélection pour la seconde enquête. Nous en avons donc éliminé 16, tous du lycée de Blida pour équilibrer notre échantillon. Nous tenons, cependant, à signaler que sur les 16 questionnaires éliminés, 8 ne nous ont pas été remis, 3 ont été bâclés et 5 seulement n'ont pas répondu aux critères de sélection (les trois questions). Le guide d'entretien destiné aux élèves (voir en annexe) de terminales S comporte quatorze (14) questions qui relèvent de la conception de l'oral et des représentations que se font les élèves à son propos. Notons que ce guide d'entretien destiné aux élèves a deux objectifs :

- Comparer les résultats de ce guide avec l'origine sociolinguistique donnée grâce au questionnaire.
- Comparer les dires des élèves avec les réponses des enseignants.

Le guide d'entretien destiné aux enseignants :

Ce second guide se compose de 12 questions. Toutes les questions tournent autour d'un même sujet : l'oral et son enseignement au secondaire en Algérie. Notre thème se divise en deux sous-thèmes : l'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie et les représentations des enseignants face à l'oral. Ainsi, les questions 1, 2, 5, 6 relèvent du domaine des représentations de l'oral en classe. Les questions restantes, c'est-à-dire 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14, sont de l'ordre de l'enseignement/apprentissage de l'oral (conditions d'apprentissage, moyen d'enseignement, évaluations...etc.). Toutes les questions sont des questions ouvertes souvent accompagnées d'un « pourquoi ? » parce que, les habitudes de l'écrit leur permettent de répondre longuement à ces questions ouvertes. L'objectif principal de cette enquête par entretien est de déceler les différentes perceptions ou représentations qu'ont les enseignants sur l'oral et son enseignement en classe.

3.4. Méthode qualitative

La méthodologie qualitative que nous utilisons est fondée sur le principe d'une analyse à la fois comparative et descriptive. Après enregistrement et transcription intégrales des entretiens directs, et récolte des questionnaires écrits, nous avons procédé à une analyse de fond. De plus, nous ne pouvions pas opter pour une analyse quantitative vu que notre échantillon est restreint.

4. Résultats (réponses à l'hypothèse)

Nous avons, dans un premier temps, postulé que le milieu sociolinguistique avait un impact sur l'apparition des représentations des élèves quant à l'activité orale. Les résultats obtenus montrent que les représentations sont bien le fruit du milieu sociolinguistique. En effet, nous avons validé cela en montrant que les élèves d'Alger et de Blida développent des représentations au sujet de la langue française et du fait de parler en français, en fonction de leurs pratiques langagières différemment développées dans les deux villes.

Les résultats principaux montrent que les jeunes lycéens blidéens vivent majoritairement dans un milieu sociolinguistique éloigné de la langue française et du français parlé. En effet, rares sont les élèves déclarant qu'ils parlent français couramment. La majorité dit parler une langue qu'on a dite « métissée ». En effet, cette langue (l'arabe algérien) parlée en Algérie est le résultat du mélange des deux (arabe/français) voire plusieurs langues. Donc nous en déduisons que nous avons affaire avec des personnes plurilingues. Ce plurilinguisme est un plurilinguisme assez étrange. Effectivement, les élèves interrogés parlent les deux langues sans pour autant les maîtriser. Ils utilisent pour cela les « alternances codiques ». Ce processus, qui en temps normal est souvent passager, il persiste pourtant chez les jeunes Algériens lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est cette interlangue qui est, aujourd'hui, devenue l'arabe algérien. Ainsi, les résultats nous ont montré que les jeunes lycéens de Blida maîtrisent bien cet arabe algérien, mais maîtrisent difficilement le français enseigné et appris à l'école.

Au contraire, les élèves algérois maîtrisent l'arabe algérien aussi bien que les élèves de Blida. Cependant, les jeunes Algérois ont un contact avec la langue française. Nous qualifions ce contact de « facile » dans la mesure où ils sont dans un milieu où l'on pratique couramment le français oral.

Concernant les représentations de la langue française, les élèves algérois ont pour la majorité (pour ne pas dire tous) des représentations positives de cette langue (langue du savoir, des voyages, l'avenir, l'amour, les études à l'étranger...etc.). Par contre, les lycéens blidéens interrogés sont beaucoup moins favorables à cette langue. En effet, ces élèves parlent de langue du colonisateur, de langue difficile, de langue « intruse »...etc.

De plus, au départ, nous avons pris en considération les variables « sexe » et « âge ». Nous en déduisons que plus les élèves sont jeunes, plus ils s'intéressent au français (le cas à Alger). Les filles sont celles qui ont le plus de représentations positives de cette langue française et du fait de parler en français. Par contre les garçons ont des représentations beaucoup moins positives quant au fait de parler en français. Cela s'explique peut-être par le fait que les filles sont beaucoup plus sensibles et curieuses. Elles sont aussi très intéressées par la télévision et la musique. De plus, par rapport aux garçons, les filles sont moins exposées aux fléaux sociaux (violence, drogue, alcool...etc.) qui touchent les jeunes. Et, par conséquent, elles ne s'occupent que de leurs études. Car dans la société algérienne, qui est très conservatrice, une fille qui est

à la « maison » (qui ne fait pas d'études) se voit mariée très tôt. Cela peut expliquer en partie leur engouement pour les langues étrangères, entre autre le français.

Certaines représentations touchent au « luxe, la noblesse, les riches, les snobs...etc. » elles marquent, à notre avis, une envie pour ceux qui vivent dans le luxe, les riches, les nobles...etc., en pensant qu'apprendre une langue peut faire accéder à un autre mode de vie sociale. Ces représentations font refléter, en partie, le milieu sociolinguistique, social et parental dans lequel vivent les élèves interrogés. En effet, nous avons vu que si les parents n'étaient pas instruits, leurs enfants avaient peu de chances d'aimer la langue française. Nous supposons que le contraire donne les résultats inverses.

Par conséquent, nous constatons que les représentations sont en corrélation avec le milieu sociolinguistique dans lequel vivent les élèves. Ce lien, s'applique-t-il de la même façon entre représentations et pratiques de l'oral ? C'est ce que nous avons voulu vérifier via notre seconde enquête par entretiens directifs.

Dans un second temps, nous avons postulé que les élèves et les enseignants ont des représentations des pratiques de l'oral qui influent sur l'enseignement / apprentissage de l'oral au secondaire. Pour vérifier cela, nous avons mis sur place des entretiens directifs avec les enseignants et les élèves des lycées d'Alger et de Blida.

Les résultats des entretiens démontrent que, en effet, les élèves et les enseignants ont des représentations précises et contrastées au sujet du français parlé et/ou du français oral en classe et en-dehors. Ces représentations influencent, effectivement, leur manière de percevoir l'apprentissage et l'enseignement de l'oral en classe.

Concernant les élèves

Les élèves de Blida ont des représentations « paralysantes » quant au français oral en classe et en dehors. Nous parlons ici de stéréotypes. En effet, la majorité des élèves blidéens voit la langue française et en particulier l'oral français comme quelque chose de très difficile. Ou du moins, de plus difficile que l'écrit. Ce dernier, est pour la plupart des jeunes lycéens blidéens plus facile que l'oral, car, comme le disent les élèves : « *on a plus le temps de réfléchir à l'écrit.* ». Donc, ce qui dérange c'est la spontanéité de l'oral. Cela veut dire qu'ils n'y sont pas préparés. Leurs représentations font qu'ils sont bloqués. Notons aussi, que ceux qui ont les représentations de l'oral en français les plus figées, sont ceux qui ont des pratiques monolingues. En effet, c'est dans ce cadre que l'on voit encore apparaître le rôle de la sociolinguistique dans la didactique.

Les élèves d'Alger, ont, pour leur part, des représentations qui ne rejettent pas la langue française et surtout pas le fait de parler en français. Les élèves algérois craignent davantage l'écrit en français. Ce dernier est vu comme étant difficile et compliqué. Cette représentation de l'écrit est très proche de celle qu'ont les jeunes Français eux-mêmes. Ils disent qu'il leur est plus facile de parler en français. D'ailleurs, presque tous les élèves interrogés ont répondu très aisément à nos questions dans un français

standard et compréhensible. Ceux de Blida ont répondu en français, mais il était évident qu'il leur était plus difficile de parler.

Ajoutons que concernant les représentations positives des élèves (d'Alger et de Blida) le facteur ethnique est très présent. En effet, presque tous les élèves d'origine kabyle ont des représentations positives du français oral. Par contre, ceux d'origine arabe sont très partagés. Ce phénomène existe depuis longtemps en Algérie ? Pourquoi ces différences ? Que de questions qui nous ouvrent de nouvelles perspectives de recherche.

Concernant les enseignants

Les enseignants, quant à eux, ont aussi des représentations spécifiques à l'oral qui diffèrent d'une population à l'autre (Alger/Blida). Nous déduisons cela des réponses aux questions sur les objectifs d'enseignements de l'oral.

Par contre, ceux d'Alger insistent plus sur un enseignement rattaché aux notions de norme, d'amélioration, de recadrage qui apparaissent dans les objectifs d'enseignements de l'oral. Tous les enseignants du lycée de Blida déclarent que la majorité de leurs élèves ont des difficultés à l'oral. De ce fait, les représentations qu'ils ont des séances d'oral en classe sont positives. En effet, ils sont très « contents » de l'instauration de l'oral en classe. La seule chose négative qu'ils soulèvent, c'est le volume horaire trop restreint.

Les résultats portant sur les questions d'évaluation de l'oral en classe sont très flous. Effectivement, tous les enseignants évaluent l'oral à leur guise. Alors les questions que nous nous posons sont : comment parler d'oral en classe, si on ne sait pas comment l'évaluer ? Comment parler d'enseignement en classe, si on ne forme pas les enseignants ? Comment parler d'apprentissage de l'oral, si on ne prend pas en compte le vécu ou le contexte sociolinguistique des élèves ? Et enfin, comment parler d'enseignement/apprentissage de l'oral, si on ne prend pas en considération les représentations des élèves et des enseignants ?

Cette recherche nous a donc permis de vérifier en partie notre hypothèse et de prouver l'importance des représentations de l'oral et des langues étrangères sur l'enseignement/apprentissage du français oral en Algérie.

5. Conclusion

Partant du constat que le besoin des étudiants nouvellement inscrits à l'université se situe au niveau de l'oral plus qu'à celui de l'écrit, nous nous sommes posée la question : "Pourquoi ?". Nous avons trouvé une réponse possible à cette question dans un travail antérieur dont les résultats mettaient en avant les représentations que se faisaient les étudiants du français et de l'oral en particulier. Ce constat nous a permis de poser la problématique que nous avons suivie tout au long de ce travail : quel est le rapport entre les représentations et l'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie ? À cette

question, nous avons essayé de répondre grâce à l'hypothèse vérifiée via deux enquêtes comparatives dans deux lycées à Blida et à Alger.

Les résultats de ce deux enquêtes nous ont montré que les représentations des acteurs de la classe déterminent l'enseignement/apprentissage de la langue française et en particulier l'enseignement / apprentissage de l'oral en classe.

Nos résultats, relatifs aux milieux sociolinguistiques dont sont issus les élèves, montrent que les représentations dépendent de ces milieux. Quant aux représentations des élèves et des enseignants, il apparaît, qu'elles influent sur l'enseignement de l'oral et son apprentissage en Algérie.

L'oral, quant à lui est, incontestablement, un moyen d'enseignement et un moyen d'apprentissage, comme c'est le cas à Alger. Mais dans certaines régions en Algérie comme Blida, c'est un objet à enseigner et à apprendre. En effet, nos analyses font apparaître qu'à Alger, l'oral est majoritairement vu comme un moyen d'enseignement et d'apprentissage, alors qu'à Blida, il est plutôt vu comme un outil. Cela détermine, évidemment, les pratiques de classe

Enfin, nous pensons que le meilleur moyen d'agir positivement sur des représentations négatives de l'oral des élèves c'est d'abord de les connaître de les identifier, puis de l'enseigner à travers *le jeu* en classe. Nous pensons, effectivement, que pour agir sur les représentations des élèves il faut les motiver et les intéresser. Or, intéresser des élèves à travers des livres et des cours théoriques est peine perdue. C'est pour cela que le jeu ou l'impression de jouer pourrait faire bouger positivement les représentations et donc favoriser l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe.

Références bibliographiques

- Aci, O. (2007). *Le français oral en Algérie : représentations et enseignement*, mémoire de magister sous la direction de Rispaïl M., Université de Blida.
- Billiez, J. & A. Millet (2001). *Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques*, p. 37, in Moore D., (coord.), *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, pp.31-49
- Cuq, J-P., & I. Gruca (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, pp. 204-205.
- Derradji Y. (2000). *La langue française en Algérie. Étude sociolinguistique et particularité lexicales*. Thèse de doctorat d'État, Université de Constantine. Article paru sous le titre : *Vous avez dit langue étrangère le français en Algérie ?* Sur : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html> consulté en décembre 2006.
- Doise W. (1973). *Relation et représentations intergroupes*, in Moscovici S. (Ed), *Introduction à la psychologie sociale*, Larousse, Paris, p.246.
- Dolz J., B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF, Paris, p. 11.
- Gadet F. (2000). *L'oral : aspects linguistiques, sociolinguistiques et ethnographiques, la place de l'oral dans nos enseignements*, Armand Colin, pp.13-28.
- Gallisson R. & D. Coste (1976). *Le Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, Paris.

- Giacobbe J. (1998) in Z. Ghriss, 2001, *L'aisance en expression orale chez les étudiants de licence de français à l'université de Blida*, mémoire de magister, Université de Blida, p.19.
- Jodelet D. (1999). *Représentations sociales : un domaine en expansion*.
- Jodelet D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in *Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF, Le psychologue.
- Moore D. & V. Castellotti (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Pfeuti S. (1996). *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, in « Vous avez dit ... pédagogie » 42, Université de Neuchâtel.
- Py B. (Ed) (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales*, Tranel 32, Institut de Linguistique, Neuchâtel.
- Taleb Ibrahimi Kh. (1997). *Les Algériens et leurs langues*, El Hikma éditions, Alger.